

体育学部における教養と専門 —— 日本学術会「提言」を受けて ——

小 松 惠 一

Keiichi Komatsu: On the Relation between Liberal Arts and Specialized Education in the Department of Physical Education --A Response to the Proposal of Science Council of Japan: Culture and The Liberal Arts in the 21st Century-- . Bulletin of Sendai University, 42 (1) : 1-12, September, 2010.

Abstract: Science Council of Japan has in April 2010 proposed a fundamental concept for reorganizing university education in a report of <Culture and The Liberal Arts in the 21st Century>. In this report, the <Liberal Arts> means not only general education in a narrow sense. It also suggests that the undergraduate education must in total follow the ideas which underlie liberal arts. In this paper I will develop an idea with which a total system of education can be formulated in a university of sport sciences majors. Sport sciences consist of various sciences of different approaches and objects, which is similar to the characteristics of liberal arts. In connection with this, I propose the concept of "sport-related complex" which expresses the diverse reality of sport activity and is placed in the center of the diverse expansion of sport sciences. Then, liberal arts can be located as an extension of specialized education, not as a foundation of that, if sciences are grasped in the process of their formation, starting with the reality we confront, which is nothing but "sport-related complex", and developing scientific conceptual structure gradually.

Key words: Sport-related Complex, language game, publicness

キーワード: スポーツ関連複合体, 言語ゲーム, 公共性

1 はじめに

1991年のいわゆる大学設置基準の大綱化以降、日本の大学はいわゆる改革のうねりに飲み込まれ、現在もその動向は継続している。それがどこに落ち着くのかは、まだ見えていないといふべきであろう。到達点の見えない永久革命の自動化のなかで、大学は寄る辺のない大海をさまよっているようにも見える。

国立大学では教養部の廃止が相次いだ。その結果、いわゆる一般教育の責任母体が不明確となり、その時間数も減少した。私立大学でもそ

うした傾向は顕著に見て取ることができる。この状況にあって、大綱化とは直接の関係はないのだろうが、大学生の学力低下問題も云々されるようになった。大学の大衆化、さらに、学術の専門化は著しく、学部教育だけでは特定の専門領域に習熟することは難しくなり、大学院がその舞台とされるようになった。

そこで今、学部教育を改めて構築するという命題が提起されている。先ごろ、日本学術会議による「提言・21世紀の教養・教養教育」¹なる文書が公表されたこともあり、「教養」を軸

とする学部教育の改革,さらには,いわゆる「専門」との関係の見直しという問題が改めて差し出されたわけである。その結果,今「教養」にかんする議論をここですることに立ち至った。

この学会提言では,「教養」とは,たんに狭い意味での「教養教育」あるいは「一般教育」を名指すものではない。むしろ,学部教育全体として目指すべきものが「教養」であり,その目的を現実化するのが「教養教育」であるとされる。したがって,以下で「教養」ないし「教養教育」という言葉で名指される事柄は,従来の狭い意味での「一般教育」あるいは「専門教育」という枠組みを超え,その双方が相まって形成されるべき知である。学問の専門分化は著しいが,学部段階では,いわゆる専門の端緒を教授するとしても,それが一個の市民を形成するための「教養」の一部となるべきだというのである。方法論を異にし,対象もまた広範囲に及ぶ体育学もまた,その「教養」の一助たるべきであることとなる。その多様性は,狭い意味での一般教育の雑多性と共通する。その両者の共同によって成立する体育学部の「教養」とは何かが課題である。

この学会提言を読むとき,多くの大学人はある種の当惑を覚えざるを得ないだろう。ここでは,「教養」と「教養教育」に,ほとんど現代社会のあらゆる問題を担う人間の育成という重大な,あるいは過重な使命が課されているからである。そこに見られる大学教育の使命について特に批判はないとしても,その具体化という点で直ちに立ち往生することになる。大学教育の理想はよし,しかし,日々学生と接し,また先に述べた「改革」の波濤のなかに身をおいて翻弄されている身からすれば,現実と理想の隔たり,両者の媒介の欠如をどのようにして埋め合わせることができるのか,そこにきわめて困難があることを直ちに認識せざるを得ない。

そうした「教養」への期待ないし過大評価は,歴史上繰り返されてきている。それに対する批判あるいは皮肉にも事欠かない。たとえば,日本の敗戦後,大学制度が大幅に変更されてからしばらくして,林達夫は「十字路に立つ大学」(1949)という文章を書いた²。「人間の形成,

性格の陶冶,市民としての完成——これを十分心懸けなくては,大学の教育は片手落ちだといわれる。そこで教養と称する曖昧な護符をつきつけられてこれで行けといいつけられる。—(中略)—この教養の仕事は専門の仕事とは本質的に違うから,真の教養を与える仕事は,専門離れする必要がある。—(中略)—シェーラーは,教養アカデミーの教師は,「その時代の大きいなる総合家であり,賢人で,時代の知識を種々の世界観に照らして授けることになるだろう」といっているのだ。賭をしてもいい,みな落第だ,世界中に一人もそんな大学教師は見当たらない。」林達夫は,だからどうすべきなのかという問題には答えず,はじめから「教養」については破産を痛烈な皮肉で宣告してしまうだけである。

その皮肉の対象者である者としては,それだけでは済まないで,ここに何か「教養」について書こうとしているわけである。ここでは,とくに体育学部における教養および教養教育のあり方について取り上げる。この稿では,そうした状況において「教養」とは何か,とくに方法論においても内容においても多様な学問が並立しているように見える体育学部における「教養」のあり方について私見を披瀝してみたい。それは,とりあえず具体的な教育あるいはカリキュラムのあり方に言及するものではない。その前提としての体育学部における教養の意味の概念的な考察にとどまるものである。

2 教養概念の曖昧さ

「教養」は得体が知れない,捉えどころのない概念である³。ひとが「教養」について語る時,かなり高邁な理想が持ち出されたりする。あるいは,教養の中身について言及すれば,それを語る当人の経験に基づく,一般化のかなり困難な個人的感懐であったりする。ある学問の専門家は素人に向けて「教養としての…学」を書いたりもする。

その曖昧さの理由は,「教養」概念が,そのもともとの由来を辿れば,人間という概念,あるいは人間性の理念と重なり合うからである。

「教養」という日本語は、ドイツ語の Bildung の翻訳である。それは、「形成」とは「形作ること」を意味するが、とくに教育の場面で用いられれば、人間形成の意となる。人間は、生まれたときから人間なのではなく、人間になる、人間へと形成される、あるいは形成されるべきである、とする思想がその根底にある。

「教養」は、とくに啓蒙主義思想の文脈で重要視された概念である。啓蒙と言われる時代は、いろいろな解釈はあるにしても、通常は 18 世紀ヨーロッパを指す。古代・中世的身分制社会から解放され、個人の自立的な経済活動あるいは商業の勃興によって、私有財産を形成し所有する市民階級が台頭する。その政治的な解放は、同時に人間的な解放をも意味しえた。そこに、特定の身分に帰属する既定の生き方に縛られない新たな人間像が希求されることになる。自立し自律する人間が、宗教や国家から相対的に独立する公共圏のなかで、市民として相互に関係を取り結ぶ。その関係の紐帯が「教養」とされた⁴。その場合の「教養」とは、フマニテート Humanität（人間性）を包括する概念だった。

ヘルダーは次のように言う。「今われわれ人間の目的は、人間性の形成（教養）に向けられるべきこと、すべての地上の欲求はそれに仕え、そこに到達すべきことを確認した。人間の理性的素質は、理性へと、つまり、芸術への繊細な感覚、本来の自由と美への欲求、人間愛への推進力が形成されるべきである。」⁵つまり、ここでは「教養」とは「人間性」とほとんど等置される。

伝統的共同社会の解体過程のなかで、もっと一般化して言えば、時代の危機あるいは過渡期にあって、あらたな人間観が求められるとき、そこに「教養」が登場する。だから、「教養」を語る場合には、話者の根底にある人間観がその内容を規定することになる。三木清の言葉を用いれば⁶、イデオロギーの根底には人間学がある。さらに、人間学は基礎経験に依存する。その基礎経験が異なれば、また人間にたいする見方も別種となり、「教養」観も違ってくることになる。だから、教養にかんする見解が表明されるとき、そこに教養主義批判が同時に展開

されることにもなる。

このように巨大な内実を背負わされ、また、その解釈が多様である概念に対して、どのように接近するのがよいであろうか。個人的思想を独りよがりにも開陳しても、それこそ公共性を伴うことはないだろうし、また、その理想をぶっても現在の大学状況に何らかの寄与をすることもない。そこで、とりあえず手元にある日本学術会「提言」を検討しよう。

しかし、先にも述べたように、ここに見られる「教養」概念もまた、その内実はなかなか手に負えるものではない。「提言」の発想を生かしながら、なおかつ「教養」のもっとも核になる部分を取り出し、それが操作可能な、つまり、分節可能で具体化可能な概念とすることが課題である。

3 「提言・21 世紀の教養と教養教育」における「教養」

「提言」は、論点間の関係を明瞭に提示しているわけではない。たとえば要請される「公共性」と「市民的教養」、そしてそれを構成する「知」との関係はそれほど明瞭には述べられていない。したがって、以下は全体の要約というよりも、ここでの問題関心に即した、しかも解釈を織り込んだものである。

「提言」は、はじめに現代社会の状況と課題を総括する。経済も人も国境を容易に越境するいわゆる「グローバル化」が進行する中で、それと同時に、それぞれの地域の文化的独自性が問われている。現代は、相違する地域性を保持しながら、相互に密接な関係を構築するという「グローバルの時代」であるという。それを可能にしたのは、メディアの含む科学技術の進展である。環境や生態系の破壊、医療技術による身体操作の拡大、資本主義的競争の貫徹による労働の疎外や格差など、そうした事態が、「知」のあり方に地殻変動を迫り、また引き起こしつつある。

3-1 「教養」の場としての公共性の概念

そこで重要となるのが、新たな公共性という概念である。各市民は、上記のような事態のなかで、その影響を受けることは必然である。そのとき、「欲望の体系」としての市民社会のなかで、自己一個の欲望に忠実な生き方は不可能である。より公共的な次元で、さまざまな問題に関わることが要請される。その公共性は、「提言」によれば、三段階の重層性をもつ。⁷

- 市民的公共性 これはとくに政治の場面での公共性（公開性）である。市民の側からすれば、政治的意思決定に参加し、あるいは参加しうる素養を持つことが要求されている。
- 社会的公共性 経済、文化、地域共同体などの領域は、相対的に政治世界から独立している。その場面での共同性に参画し、さまざまな問題や課題を自らのものとして引き受け、共同して解決に協力する「カルチャー」が要請される。
- 本源的公共性 これは、以上二つの公共性概念を支える公共性である。人間が対等な人格であり、自由な存在であるという近代の啓蒙的な理念である。人間はそれぞれ差異をもつ。各人はそれぞれの視野を異にしている。そうした人間が、公共的世界でかわりあうためには、平等な立場にあるのでなければならない。そうでなければ、そこに見られるのは公共的世界ではなく、権力関係である。

もちろん、以上の公共性概念は、現実に存在するというよりも理念である。大学教育でこのような公共的世界を形成し、その世界への参入を動機付け、その世界で活動するための基礎的素養つまり「市民的教養」を身に付けるべきだということである。

3-2 「市民的教養」の内実

「提言」では、公共性を支えるのが「市民的教養」である。そうした「教養」の形成にかかわる「知」が、3種に分けて述べられている⁸。

- 学問知 学問の成果の学習、錯綜する現

実・言説の分析・批判を旨とする知である。「提言」では、この知が、問題を自分に関わる課題として意識し、生き方を自省することに結びつくものでなければならないとされる。

- 技法知 多種多様な情報への対処、それを可能とする言語能力、上記学問知の学習・形成・活用の基礎あるいは前提となる知である。
- 実践知 市民的・社会的・職業的活動への参加・連帯しながら、自分の生き方を反省・調整する知とされる。

「学問知」は、ことに大学で専攻する専門的な領域の知であると解してよい。「技法知」になると、とたんに具体的な記述となる。メディアの活用、情報の編集、推量的推論、自国語・外国語の文章作成能力など、こうしたことにかんする教育の中身は、ある程度予測できる。これらにたいして「実践知」はかなり分かりにくい。こうした知は、下記のカリキュラムの要点にも見られるように、課外活動など具体的な実践の中で獲得されるべきものと考えられているようである。

3-3 教育への示唆

さて、「提言」は、この三種の「知」をどのように具体化すべきかについてわずかな示唆を与えるのみである⁹。その示唆と上記の「知」の理解との間の媒介は不分明である。むしろ不分明にならざるを得ないかもしれない。

一応その要点を記す。

- 一般教育・専門教育双方を含めて教養教育を充実すること。
- 一般教育の広がりや総合性の必要、人文・社会・自然の3分野をカバーすべきこと。
- 専門も、専門教養教育として行われることの重要性。
- 専門基礎教養 一般教育と専門教育が重なり合う分野、当該専門分野に素養のない学生でも取り組むことができる内容・方法。人文系には科学的リテラシーを。理系には、社会科学的リテラシーを、など。

●専門教育の要件

- 1 専門分野の内容を専門外のひとにも説明できる
- 2 専門分野の社会的意義について考え理解する
- 3 専門分野を相対化できる（その限界について理解する）

●あらゆる領域のリテラシーの前提としての言語教育

●卒業論文と課外活動の重要性

ここには特に目新しい提案はないというべきか。個々の学問領域のたんなる集積ではない総合性が求められている。それは、学部教育全体を通じた教養教育によって現実化されるとの構想である。その総合性が意味するところを展開するのはなかなか難しい。しかし、この論点は、体育学あるいはスポーツ科学が営まれている体育学部で重要な観点となるだろう。いわゆる一般教育が人文・社会・自然と多岐にわたると同様に、この学問分野が、多様な方法論と内容をもつからである。

さらに、専門分野教育の要件として挙げられている、社会的意義への理解、相対化という視点もまた、教養教育にとって重要である。こうした意識が、ある専門分野の内部だけで可能かどうかは問われなければならないからである。

4 公共性と知との関係

われわれは、可視的な権力、あるいは不可視の権力が網の目に張り巡らされた大海の大波小波に、自らの意志の如何にかかわらず、流される「大衆」として生きている。そのなかで自立あるいは自律する個人であること、そして、そうした個人として公的世界の中で問題の解決に携わること、大学教育はそうした人間を育成すること、「提言」はそれを要請する。かなり困難であることは疑いない。

しかし、公共的世界との関係は、市民として必須の要件であることは疑いない。「教養」はたんに個人の内面の涵養ではないからである。政治世界あるいは社会関係が個人の存在条件と

なっているからである。問題は、個人がそうした世界とどのようにかかわるのか、かかわりうるのかということである。

4-1 公共性概念の核

「提言」が掲げる三種の公共性概念は、近代以降の国家と市民社会の区別、さらにそれを支える人間観に対応していると見ることが可能である¹⁰。自由市場の成立は、出生や身分によっては定義されない私人相互間の関係（市民社会）を成立させ、それは同時に公権力（政治）の統制からの解放を意味していた。そこに見られる人間像は、経済的基盤を自分の力で確保し、自らのあり方を自ら決定する自立し自律する市民である。

むしろ、「提言」の三種の公共性は、一括して論じられるべきではないか。現在、国家と社会の区別は、あまり意味を成さなくなっているからである。もはやいかなる経済活動といえども国家の政策と無縁ではありえない。「提言」が社会的公共性において取り上げられるべきとする諸問題、たとえば、環境問題、経済危機、格差、暴力などが、市民相互の関係のなかだけで解決できるとは言えず、政治と関係し、国家的規模で問われなければならないことは誰も承認するだろう。さらに、対象領域は相対的に区別されるとしても、公共性の核は同様だからである。むしろ重要であるのは、その核を取り出し、教育とくに体育学部における教育と関係付けることである。

公共的世界では、他者とのかかわりが基本的である¹¹。その他者は、わたしと同じ自由、権利を有する者として対等である（べきである）。しかし、他者は対等ではあっても同一ではない。それぞれ考え方、視点を異にする。違った人間が対等な権利をもって共同して同じ事柄にかかわりあう世界が公共的世界である。この世界でこそ、人間はもっとも人間であることの意味が発揮される。公共的世界においてこそ、人は、多数の人々の中で自分のあり方を示し、共同のなかで自分の存在意味を確認することができるからである。その際重要であるのは、自らの視点を絶対化しないことである。それは私的態度

であり、公共的世界を破壊する。むしろ、自己の視点を相対化し、他者の視点との比較が可能でなければならない。

この場での個人は、言論や活動によって行為する人間であって、観察する人間ではない。観察する人間は、いわば傍観者である。公共的な場で行う人間は、傍観者であることはできない。行為者は、そこに留まることはできない。自分の態度を決定し、行為しなければならない。

観察する人間のほうが、より適切に問題を把握し、全体における自分の位置を確認することが出来る。行為者と傍観者の関係が問題である。傍観するという表現は適切ではないかもしれないが、ともかく見る側あるいは思考する立場である。行為するとき、対象との距離は狭まっている。そのとき、視角は広がりや欠き、他者の立場あるいは問題の広がりを見ることが出来にくくなる。そこに、見る立場による補完が必要となる。個々の問題に密着しているだけでは、見えないものがある。ある程度の距離がそこに必要である。言論し行為することと、そこから距離をとり思考することの間に、相互的な往復運動がなければならず、個人の中に共在すべきである。

公共的世界のなかで行うことは、予見できるような確実な結果をもたらさない。わたしの行為は、関係の網の目のなかでひとつの波紋をもたらす。その波紋は、自らの当初の思惑とは切り離されて広がってゆく。アーレントの言葉で言えば、「不可予言性」unpredictabilityである。その不確実性を救済し補完するのが、言葉を共有し共同を可能とする場としての制度である。多様性を許容しながら、同時に安定を確保する仕組みが必要とされるのである。

要するに重要な点は以下の四点である。

- 公共的世界への参入によってこそ自己の意味が見出されること
- 自己を相対化でき、他者の視点へと開かれていること
- 観察する、あるいは思考と行為、理論と実践との共存
- 多様性の統合を可能とする制度

4-2 公共性と知

「提言」は、公共性を支える「市民的教養」として三つの「知」を挙げた。それを今述べた公共性の核をなす要素と関係付け、大学教育との関わる限りで述べてみよう。

4-2-1 個人と公共的世界との媒介

「学問知」、「実践知」いずれの項においても、「自分に関わる課題」、「生き方を自省する」、「生き方を反省・調整する」ことが重要であるとされていた。つまり、アーレント的に言えば、公共的世界への参入が、自分自身の存在の意味を開示することの意識である。

学生個人個人のそれぞれの利害関心は当初は私的なものにすぎない。体育学部の学生は、スポーツをすることを目的として大学に来たのかもしれない。あるいは体育教員になりたい。そうした関心と公共的世界との関連、あるいは個人の利害関心がより広い文脈のなかに置かれてはじめて可能であるという、両者の媒介関係を見出すことが、いま問われている。

4-2-2 専門的「学問知」と自己の相対化

「教養」は、所謂「専門」でない、社会的な分業に対応する学問的分業として「専門」がある。専門的な学がその専門性を追求すればするほど、それが扱う領域は狭まる。人間にかんする学について言えば、そうした専門化は、人間の部分化、部品化を帰結する。「教養」は多くの場合、人文系の学問・文化に親しんでいることを意味していた。それは理由がある。人間を人間として扱うのは、人文系の学問、学問と言わずとも人文的分野の活動に見出されることが多いからである。

公共的世界に関わるためには、むしろ、「専門」の他者、「専門」を相対化できる視点が求められている。それが「一般教育」で実現しているのかはともかく、「専門」ではない教育部門が必要とされている。つまり、何らかの専門以外の領野、専門の他者への展望が「教養」には求められている。

4-2-3 「学問知」と「実践知」の関係、あるいは「思考」と「行為」

「実践知」は「提言」では、具体的な社会活動への参加の際に必要な知とされている。しかし、ここではそれへの条件として個々の学問内部における「思考」と「行為」の関係を問う。「学問知」と「実践知」の両者は、それぞれ独立して教授されるものではない。それらが別の科目に割り当てられると言う場合もありうるとしても、あるひとつの科目あるいは学問内部で、理論と実践が相互に関連しながら育成される。むしろ、各領域において、両者を意識してなされるのが、教育の本来のあり方であろう。純理論的な学問の場合には、学問知に偏ることはありうる。しかし、その場合でも、当該学問の成果を知識として記憶することが勉学ではない。ある理論的な体系の規則に習熟することは、それに基づいて謂わばプレーできることにつながないなければならない。

4-2-4 「知」の統合としての「教養」？

「提言」では、そうした「知」は、個別的知の断片的集積でない。そこには何らかの統一あるいは総合がなければならないとされる。その「総合」とは何か。

その場合、知がひとつの体系をなしているという意味での「統合」あるいは「総合」ではありえない。ある種の原理から演繹されるような知の体系ではない。体育学・スポーツ諸科学の「知」も体系としての知ではない。「教養」も同じである。だから、その意味では、「教養」はさまざまな知の集合体という性格を免れることはない。

むしろ、そうでなければならない。そのことが、他者へと開放された視点を含むことになるからである。その意味で、体育学・スポーツ諸科学の多様性を許容しながら、なおかつ、専門の他者であり、それ自身が多様である「教養」を包含する概念が求められている。

5 体育学部における教養教育

さて本題である。わたしは、体育学・スポーツ科学の統一性あるいは総合性をどこに求めるか、それが「教養」の総合性といかに関係するか、また「専門」と「教養」はどのように関係するか、という根本問題について多少考えてみたいわけである。それは無論、困難な課題であり、体育学を専門とするものではない、いわば門外漢であればなおさら難しいし、誤解を含むことになるかもしれない。しかし、教養の立場から見通しを示すことは、教養教育が問われている今、意味の無いことではないであろうという期待のもとに、挑戦するということである。わたしの寄り辺は、ヴィットゲンシュタインの「言語ゲーム」という概念である。

5-1 言語ゲーム

ヴィットゲンシュタインの言語ゲームの発想の端緒には、もともとスポーツがあった。ある日サッカーの試合を見たときに、そこで生起している出来事が日常言語の機能の把握にまさに模範的であると彼には見えたのである¹²。そこから彼は、言語ゲームの概念を展開していった。

ある行為形態、たとえば「りんごを5個買う」という行為を、身体と言語が融合した一種のゲームとして捉えるのである。果物屋で「りんご5個」と発音したとき、この言葉は、通常「そこにりんごが5個ある」と記述しているのではない。むしろ、店員はりんごをわたしに差し出すだろう。そこには「買い物」というゲームが行われており、ある種の規則が支配している。その種の規則を意識せずとも、われわれはりんごを買える。ヴィットゲンシュタインは、そこに見られる言語と行為を、ひとつのゲームとして理解する。ヴィットゲンシュタインの眼目は、言語を身体行為と一体化した「機能」として理解することにある。

われわれの生は、言語と身体行為が不可分に結合して展開されている。身体行為のうちには、言語による行為も含まれている。母語を話すときには、母語を話すと言うゲームの規則は、多くの場合意識されることがない。意識されるの

は、言語による伝達に失敗した場合である。しかし、失敗するためには、あるいは失敗を意図できるためには、すでに母語を話すというゲームを行いうる、母語の共同体にすでに参加しているという前提がある。

多くの行為は、すでにある社会関係のなかで無意識的・意識的に学ばれ、身に付く。「身に付く」というのは比喩的な表現ではなく、文字通りの意味で身体に染み込んだ「知」である。われわれの行為の多くは、習慣化された行為である。そのとき、意志あるいは意図が先行し身体動作を導くという二元論的図式は適用できない。習慣とは身体に受肉した行為形態だからである。

意識的な学習によって身に付けられる「知」は、レベルの相違はあっても、それを使ってプレイできることが目標となる。プレイする場合、そのゲームの規則について当然ながら知っていなければならない。しかし、その規則が制御する行為空間で現実には身体行為がある程度円滑になされうるのでなければ、そのゲームに馴染んでいるとは言われぬ。そこに至る過程で、さまざまな試行錯誤がある。あるいは、ゲームに馴染んでいてもうまくいかないときがある。そうしたときにはじめて、行為は意図と（うまくできない）身体運動に分裂する。

このようにして、われわれは言語ゲームを営んでいるが、それは多様である。しかも、さまざまな言語ゲームのなかで、特権的な位置を占め、他の規範となるような言語ゲームはない。「言語ゲームの多様性を次に挙げる諸例や、さらにその他の諸例について思い描いてみよう。命令する、そして命令に従って行動する。あるものを外観によって、あるいは測量に基づいて記述する。ある出来事を報告する。ある仮説を立て、検証する。実験の結果を表や図によって示す。物語を創作し、読む。劇を演ずる。輪唱する。謎を解く。洒落を言う。受け売りする。ある言語から他の言語へ翻訳する。乞う。感謝する。罵る。挨拶する。祈る。」¹³ これらの行為は、それぞれ別の規則に支配された別のゲームである。だから、「言語は、われわれにとっては、ある特定の目的を満たすための装置であるわけ

ではない。むしろ、言語とはわれわれにとってひとつの集合名詞である。¹⁴」集合名詞は、何らかの点で共通性をもってはいるが、それぞれ異なる多数のものを一括して表現する。ヴィットゲンシュタインにとって、「言語」という集合名詞は、機能の異なる言語ゲームを言語という「家族的類似性」で総括したものである。この言語の多様性は、スポーツのサッカー、体操、水泳といったゲーム、将棋、トランプなど、ゲームの多様性と類比的である。

5-2 体育学・スポーツ諸科学の多様性

わたしの提案は、体育学あるいはスポーツ諸科学を、ヴィットゲンシュタインの言語把握にならって、ひとつの集合名詞として把握することである。体育学という学問領域があることは疑いない。体育学部では、体育学が講じられている。体育学会という組織は、日本で最大級の研究者の集団である。しかし、そこで営まれているのは、理科系文科系の双方を包括するさまざまな方法論（つまりゲームの規則）をもった諸学（学的言語ゲーム）である。

その諸学の集合としての体育学・スポーツ諸科学のあり方は、「教養」あるいは「一般教育」のあり方と類比的である。後者にあっても、文科系理科系のさまざまな諸学が雑居している。ここでも、何らかの「総合」が求められている。この両者ともに有する雑居性、この表現が適切でなければ、両者の多様性を、何らかの統一的な観点から考察することはできないか。それが現在の問題である。

先にも述べたように、方法においても対象においても異なる諸学が混在しているのが体育学部である。スポーツ社会学と運動生理学は、(素人から見て)大いに異なる。それが「総合」たるべき体育学・スポーツ諸科学のアイデンティティに危機をもたらすというべきであろうか。学生が、この異種性を前にして何を専攻すべきか、体育学部のなかで自分はどの位置にいるのか、と惑うことはありうるであろう。そのとき、謂わばその個人の危機にたいして手を差し伸べるのは、われわれの義務である。では、どんな助言が可能なのか。

むしろ、体育学・スポーツ諸科学の多様性を、豊穡さとして解釈すべきである。たとえば、わたしの専攻分野である哲学もまた、分化の程度がはなはだしい。テーマにおける無制限の自由 (unlimited topical freedom) と方法における限界のない自由 (boundless methodological freedom), これが現代の哲学を特徴づけるものである¹⁵。新たな問題が提起され、他の学問諸分野との連携がなされ、古い伝統的な問題が、再び新たな装いで取り上げられ、大哲学者それぞれについて学会が繁殖しており、哲学の歴史にかんする研究も盛んに行われている。いかなるタブーもなく、哲学が終わったという哲学者のペシミズムさえ、一定の人気を得ている。こうした状況にもかかわらず、さまざまな方法・対象を哲学という言葉で束ねているのは、哲学科という制度に他ならないが、その制度自体も変わりつつある。一専攻分野だけみてもこのような状況である。体育学・スポーツ諸科学もまた、柔軟に守備範囲を拡大しながら現代の状況に対処しようとしているのではないか。

5-3 体育学・スポーツ諸科学の統一性 ——スポーツ関連複合体

先に述べた集合名詞としての体育学・スポーツ諸科学の学的体系の根拠はどこにあるのかと問われる。

ひとりの人間は、多様な言語ゲームを営むが、それが一個の個人に統合されている。多様な言語ゲームは、さまざまな他者関係、社会関係の中から学習される。だから、言語ゲームを営むのは個人であっても、ヘーゲル的に言えば、そこには関係の総体が反映している。それと類比的に、体育学・スポーツ諸科学において、さまざまな学問的ゲームが行われていても、その核として自己に対比できるものがある。その核となるスポーツ科学的自己には、社会関係の総体が映し出されている。

その核になるべきものは、スポーツという実践であり、われわれが身体であるという事実である。体育学・スポーツ諸科学の基盤あるいは出発点は、そこにしかない。身体とそれが活動し生み出される世界である。

しかも、その現実領域は確定可能である。スポーツが、あるいはそれに関連する教育もそうであるが、定義によってあるいは制度によって、もっとも広く言えば規則によって、人間が意識的に構成した規則によって成立しているからである。サッカーが行われているのか、ラグビーがプレイされているのかは、明白に区別できる。そこには明確な始まりと終わりがある。つまり、その行為の終局、目的もまた規則によって規定されている。もちろん、スポーツはさまざまな社会関係のなかで営まれているが、その核心は、スポーツという身体活動である。むしろ、スポーツと身体活動がその社会関係を生み出している。

その身体はまさにここに実在として存在している。身体の把握の仕方は多様であるにせよ、その把握が志向する対象は、まさにわれわれの身体である。体育・スポーツ諸科学をひとつの学部へと統合している当のものは、われわれが身体をもって世界と交渉し、スポーツが社会関係のなかで多様に営まれているという現実以外にはありえない。

体育学・スポーツ科学が「総合」であると言われうるとするならば、その対象がこの現実というひとつの「複合体」だからである。スポーツと身体運動という現実には、さまざまな前提が無数に関係しあってはじめて成立している。その前提ないし関係の全体を、わたしは、Sport-related Complex (スポーツ関連複合体) と名づける。この「複合体」の関係各要素をそれぞれに追求するのが、体育学・スポーツ諸科学である。

5-4 体育・スポーツ諸科学と(一般)教養

だから、多様であることはなんら問題ではない。スポーツ・身体運動を見る学問的言語ゲームが多様なのである。むしろ、その多様性によって、スポーツ・身体運動を核とする知の広がりあるいは総体性への見通しが保障される。それは「教養」の欠くことのできない要件である。

学問の淵源にあるのものは、この現実以外にはないにしても、ただ一個の個人としては、この現実への視野は限定されている。とりあえず、

わたし個人の特定の利害関心によって把握された現実であり、実践である。しかしその現実や行為が、実はさまざまな媒介関係によって可能となっていることを、徐々に見出してゆくのが学的認識である。認識論的には、根拠は後からやってくる。

つまり、学の展開の理想形は、小さい目の前の現実、自分が置かれていている個別的状況、あるいはわたしそのものから大状況あるいは普遍的なものへという進展である。たとえば、ヘーゲルの『精神現象学』である。現実世界は、日常的意識にとっては自明なものである。人間は、とりあえず身体感覚によって把握された世界の自明性の中で生きている。しかしむしろ、アリストテレスが学の発端は驚きであると言ったように、学はその自明性が喪失するところに始まり、そうすると現実理解されるべきもの、あるいは行為によって改変されるべきものに変ずる。そうした生成の過程をみずから発見してゆくことが「教養」である。だから、学を出来上がったものとして捉えるのではなく、生成するものとして、生成の途上にあるものとして把握すべきである。

体育学・スポーツ諸科学は、個人のスポーツ・身体運動という現実が、生理学的、物理学的普遍、あるいは多様な社会関係に媒介されていることを認識する。さらに、スポーツ・身体運動によって新たな現実を作り出すための、社会的に普遍化できる実践形態を生み出そうとする。それによって、「提言」の言う「学問知」と「実践知」はそこですでに成立していると言えるのではないか。それは同時に、個人の関心が公共性へとつながるといふ展望も切り開くことになるであろう。

しかし、その場合、視野が普遍的なものへと拡大されたとしても、スポーツ・身体運動という前提から離れることはない。その領域を離れた、スポーツ・身体運動とは地続きではあるが直接には関係しない領野がある。その部分を扱うのが一般教育である。スポーツ・身体運動の他者へのかかわりを確保するのである。わたしの立場、つまり学の意識の生成という見地からすれば、社会学がスポーツ社会学の前提である

と言うより、スポーツ社会学を経た後に社会学一般がある。

だから、教養の教養教育としての一般教育は、専門教育の延長線上にあると言ったほうがよい。しかし、「提言」の言葉で言えば「技法知」あるいは「科学的・社会科学的リテラシー」の教育は、それぞれの分野で同時に行われるべきものではあるが、むしろ専門教育以前として一般教育が担うと考えることもできる。そうすると、両者を含む一般教育は、専門教育を中央に置き、その両端に位置を占めることになる。

5-5 体育学・スポーツ諸科学を対象とする 科学史・科学哲学の必要¹⁶

体育学部で学ぶということは、スポーツ関連複合体をその構成要素に分解し、そのひとつひとつのあり方を、分析的に整理し、自分自身の経験と照らし合わせて、自分の問題として引き受けることである。さらに、その成果をスポーツ・身体運動という他者とかかわり合う公共的な実践の場で確認しながら、自らのものとするということである。

その際、「提言」の提起している専門分野の課題、つまり、その社会的意義と相対化（限界の理解）への意識はどのようにして可能か。それは専門分野内部の論理で保障されない。たとえば、限界の理解というのは、探求の過程でまだ未知の領域が存在することを明らかにするだけではない。むしろ、当該専門領域の内部にとどまらないメタレベルの意識である。各学問分野の意義を見出し、相対化することは、その分野を全社会的広がり文脈で位置づけることだからである。そのことは、体育・スポーツ諸科学の歴史的前提を問い、それらがいかなる社会的条件によって可能となっているのかを問うことによって可能となる。こうした視点をもつことによって、体育学・スポーツ諸科学全体を見通しうることになる。それによってまた、この学の知的・実践的営為の意味がより認知されることにもつながるであろう。

各教員あるいは研究者がそういうメタレベルへの視野をもつことは重要であるが、その課題を担うべきは、主としてスポーツ社会学（広い

意味で、つまり、スポーツ哲学をも含むようなであろう。その内容は、知識社会学あるいは科学社会学、すなわち体育学・スポーツ諸科学のあり方を反省する学問論である。なぜスポーツ社会学か。他ではそういうことは出来そうもないからである（すでにそうした研究も数多くあり、わたしの視野にあまり入っていないだけかもしれない。）

みずからを省みることは、学を学として基礎付けることでもある。しかしまたそれは、学への批判も含む。個別化、専門化した諸科学は、反省するいとまもなく自動運動している。現実の条件の変化を先取りする、あるいはそれに追いつくことに必死である。その運動は、批判などによって押し止めることの出来ない力を持っている。無駄な抵抗であるかもしれない。しかし、みずからの存在の可能性の条件への反省は、学の成熟のためには欠かすことの出来ない条件である。

6 おわりに

「提言」は、現在の大学改革にたいして批判的な視点を含んでいる。たとえば、それは統制圧力への批判である¹⁷。その圧力は、教育をその結果の有効性からコントロールしようとする。しかし何が有効であるか、それをどのようにして測定するか、というところに踏み込めば、ある特定の観点が、往々にして実用的観点が（本当に実用的であるかは実は不分明な観点が）過大に重要視されることになり、それは「教養」の矮小化につながるというわけである。さらに、それは大学関係者に膨大な時間的負担を強い、本来の教育をないがしろにする危険をもつというのである。これは中教審答申とは大分趣が異なる。

大学の目的は何か。学生の立場から見れば（少なくともその発端の利害関心からすれば）、基本的には各自の人生の充実であり、一言で言えば各人の「幸福」の追求であろう。大学はそのための条件を提供する場であるとも言う。それは果たしてアウトカム統制によって可能となるのであろうか。あるいは、実用的観点を強

調することによってであろうか。

ある大学の就職委員会委員長によれば、悪化する就職状況の中で内定をいくつも取る学生がいるという。それは、体育系の文科系・文科系的体育系の連中だという¹⁸。「体育系」と「文科系」の連言の意味は、教養の世界と現実の世界の両方をよく知っているということらしい。そうしたタイプの学生が、初対面の就職担当者に信頼感を与えるとのことである。

その委員長の言は、個人的経験からしてみれば当たっているように思われる。わたしの言葉で言い直せば、そうした学生とは、個人の利害関心にもとづく合目的志向を、現実の特定の場面で他者と折り合いを付け調整する能力があり、さらに同時に、特定の場面を超えた公共の世界への関心を有する学生である。それは取りも直さず、この稿で強調した点に他ならない。

「提言」は、現代社会の諸問題・諸課題への対処に参加すべしという。その当為の根拠はどこにあるのか。そこには、自己の幸福が公共的な場における他者との関係のなかではじめて十全に可能となるという認識がなければならない。さらに言えば、自己の幸福が政治あるいは社会全体とかかわりを持つという認識がなければならない。自己の個別的な関心をそこにまで導くことが「教養」であろう。

論述は粗略な見取り図に終わってしまった。体育学・スポーツ科学への現状認識も不十分だったかもしれない。その内部の相対的な相違、たとえば、理論的方面と実践的方面に区分し、そこから具体的分野を「教養」の構図のなかで位置づけることは、これからの課題である。ただ、体育学・スポーツ科学分野は、資格によって大きな条件を付けられている。その資格要件として体育学・スポーツ諸科学の領域は、体育学部で欠かすことはできないし、むしろ、それらがこの領域全体の中心であるとも言える。それらを「教養」と結び合わせて構造化することも、課題として残る。

ただ、基本線は動かせないのではないかと考えている。そうであるとすれば、体育学・スポーツ諸科学分野は、狭義の教養教育と結合して、「教養」という（過大ではない）課題に応える

可能性を持つといえるのではあるまいか。

文献

- 1 日本学術会サイト：<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>
以下、「提言」と呼ぶ。
- 2 『林達夫著作集6』（平凡社）175頁～176頁
- 3 たとえば『「教養」を考える』（慶応義塾大学教養研究センター，慶応義塾大学出版会）の多様性を見よ。
- 4 ユルゲン・ハーバーマス『公共性の構造転換』細谷貞雄訳（未来社）76頁前後参照。
- 5 Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Bd. 1, S. 185-186, Herausgegeben von Heinz Stolpe, Berlin und Weimar: Aufbau, 1965
- 6 三木清，「人間学のマルクスの形態」、『三木清全集第三巻』（岩波書店）参照
- 7 「提言」5頁，公共性をこの3種に分類する視点は，事柄として無根拠ではない。しかし，その由来がどこにあるのかについては，筆者は突き止めることができなかった。
- 8 「提言」17頁
- 9 「提言」18頁以降
- 10 ユルゲン・ハーバーマス，上掲書，108頁以降参照
- 11 公共性にかんする記述は，ハンナ・アーレントによっている。特に、『人間の条件』Vita Activa oder vom tätigen Leben
- 12 Gunter Gebauer: Das Sprachspielkonzept und der Sport, in:<Körperliche Erkenntnis> (transcript), S.41
- 13 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, §23
- 14 Wittgenstein: Zettel, §322
- 15 Castaneda, Philosophy as a Science and as a Worldview in: The Institution of Philosophy --A Discipline in Crisis? 参照
- 16 科学史・科学哲学の意味とその展開は，たとえば次の書に詳しい。佐々木力『学問論』（岩波書店），参照
- 17 「提言」10頁
- 18 宮台真司，『日本の難点』（幻冬舎新書），89頁

（平成22年6月4日受付）
（平成22年7月27日受理）